خرافة أساليب التعلم

إعداد

د/ لطفى عبد الباسط إبراهيم

أستاذ علم النفس التربوى
كلية التربية- شبين الكوم- جامعة المنوفية

مقدمة

منذ أن قدم (Gardener, 1983) كتابه أطر العقل Frames of mind متضمناً وصفاً لسبعة ذكاءات متباينة تتحدى الرؤى التقليدية للذكاء التى أسفر عنها اتجاه القياس النفسى، تلقفتها البحوث النفسية بالبحث والتطبيق، وعندما أعاد جاردنر نشر كتاب إعادة تشكيل الذكاء Intelligence reframed وأضاف فيه ذكائين آخرين إلى قائمة الذكاءات المتعددة* ، لم يقتصر الاهتمام بالنظرية وتطبيقاتها على الباحثين فى علم النفس بل امتد ليشمل المهتمين بالمناهج وطرق التدريس أيضاً . ويبدو أن ما ارتكزت عليه النظرية من مبادئ كان سبباً جوهرياً فى هذا الالتفاف حولها حيث ترتكز على:

- أن جميع الأفراد يمتلكون الذكاءات التسعة بدرجات متباينة.
- أن لكل فرد مخطط عقلى خاص يحدد طبيعة ذكاءه.
- يحتل كل ذكاء منطقة محددة بالمخ.
- يمكن أن تعمل تلك الذكاء متوافقة مع بعضها، أو يعمل كل منها على حدة.
- يمكن تحسين التعلم من خلال تقويم مخططات ذكاء الفرد، وإعداد أنشطة وفقاً لها.
- يمكن استخدام تلك الذكاءات فى تحديد الجنس البشرى.

وبرغم هذا التنوع والتعدد فى ذكاءات جاردنر إلا أن ثقافتنا التعليمية محلياً وربما عالمياً لا توظف أو تعزز سوى نوعان فقط منها هما "الذكاء اللغوى/اللفظى والمنطقى/الرياضى. والمتأمل لما قدمه جاردنر رغم أهميته التى لا ينكرها باحثو هذا المجال، ما هو إلا امتداد طبيعى لما قدمه أصحاب القياس النفسى من وصف رائع لبنية العقل والقدرات الإنسانية وكيفية انتظامها وقياسها. إذ بعد ما بلغ مدخل القياس النفسى منتهاه، وسعى أصحاب الاتجاه المعرفى المعاصر دراسة الذكاء والقدرات العقلية فى إطار الفروق الكيفية والكمية معاً، بات المناخ العلمى السيكولوجى مهيئاً بل ومترقباً لمثل الأفكار التى قدمها جاردنر، وربما وجد المشتغلون بتجهيز ومعالجة المعلومات بعض ما يعينهم على تفسير نتائجهم ، بل ووجدت بعض المفاهيم السيكولوجية التى كانت فى بداية ظهورها كأساليب التعلم Learning styles رواجا فى تلك النظرية. (لطفى عبد الباسط إبراهيم، ٢٠٠٧) .

ولذا فتحت نظرية الذكاء المتعدد الباب على مصراعيه لاستراتيجيات تدريس عديدة منها ما كان يتبعه المعلمون دون معرفة مسبقة بهذه النظرية منذ عقود خلت، ومنها ما ساهمت به النظرية فى شكل استراتيجيات تعليم وتعلم جديدة نسبياً على المسرح التربوى. ويمكن القول انه برغم أن جاردنر لم يعد نظريته – أصلاً – للاستخدام داخل الفصل

---

*Verbal/Linguistic, Logical mathematical, visual spatial. Bodily/Kinesthetic, Naturalistic Musical, Intera personal Interpersonal, Existential intelligence

المدرسي إلا أنها لاقت قبولاً واسعاً من المربين وتبنتها العديد من الأوساط التربوية. ومن خلالها أدرك المعلمون أن لدى تلاميذهم نقاط قوة ومواطن ضعف داخل الفصل المدرسى وأن تحسين قدراتهم رهن بنوعية الأنشطة المعرفية التى تقدم لهم، وبما يتفق وأساليبهم فى التعلم وأصبح المعلمون ينظرون إلى تلك الأساليب كمظاهر برجماتية للذكاء، أى كذكاءات تعمـل فى سياقها الطبيعى، وانصرف اهتمامهم نحو تصميم استراتيجيات تدريسية تتوافق مع كل أسلوب من أساليب التعلم.

- **أساليب التعلم... حقيقة أم وهم معرفى:**

المتتـبع لـتاريخ الـبحث فـى أسـاليب التعلم منذ سبعينات القرن الماضى يلحظ أن فـئة كبيـرة مـن التـربويين لـديهم اعـتقاد بـأن المتعلمـين يخـتلفون فى كيفية مباشـرتهم لعملـية الـتعلم والتفكيـر وحـل المـشكلات، فبعض المتعلمين يميلون إلى بـناء تمثـيلات عقلـية تـشبه الـصور فى عقولهم، وآخرين يميلون إلى الاعتماد على المعنـى أو لمـس الأشـياء والـشعور والإحـساس بها. ويفضل البعض الآخر القراءة عـن الموضـوع ثـم تجـربته بعـد ذلـك، بينما يفضل آخرون تجربته أولاً ثم القراءة عـنه لاحقـاً، ويجـد بعـض المتعلمـين أن العمـل فى بيئة هادئة وربما مستلق على بطـنه والاسـتماع إلـى موسـيقى يـساعدهم علـى التعلم بشكل أفضل، فى حين يجد آخـرون أن العمـل الجماعـى وسـط قلـيل من الضوضاء هى ميزة دافعة للتعلم. إن مـا يـربط هـذه الأمـثلة وغيـرها هو ما قصد، الباحثون بأساليب التعلم Learning styles أنهـا الطـرق المميـزة للفـرد فـى اسـتقبال وتجهـز المعلومات والشعور أو التـصرف والـسلوك فـى مواقـف الـتعلم. إنها تكوينات فرضية تدلنا على كيفية تعلم الـشخص وتـوافقه مـع بيئـته. إنهـا الطرق التى يدرك بها الفرد بيئة التعلم ويتفاعل معها وتستجيب لها.

ويـبدو أن تواتر البحوث فى أساليب التعلم قاد المشتغلين بالتربية وعلم النفس إلى الاعـتقاد بان تلك الأساليب تساعد كل من المعلم والمتعلم – على حد سواء – على الوعى بمفاتيح الفروق الفردية فى عملية التعلم، وأنها نقطة البدء لوعى الفرد بنفسه كمتعلم.

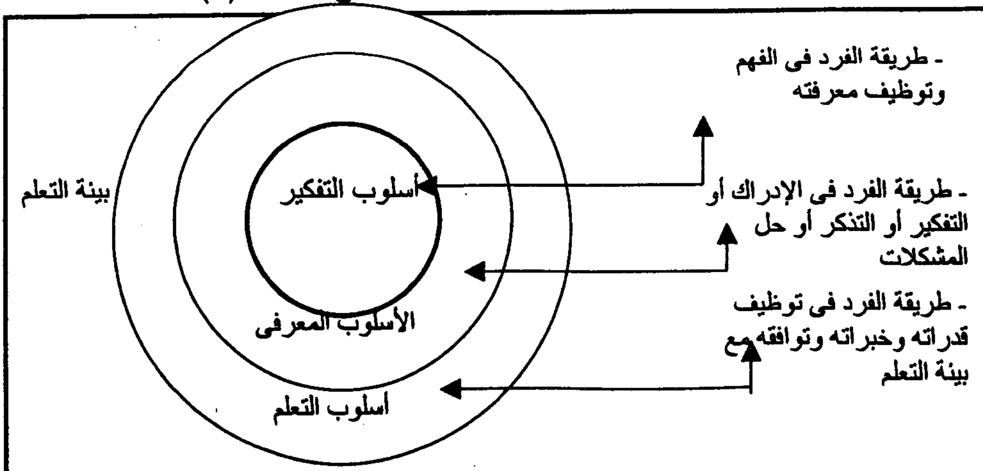
ولكن كيف تحددً أساليب التعلم؟

المتتـبع للدراسـات يجـد أن تلـك الأساليب أمكن تشخيصها بطرق متنوعة على المستوى الرسمى وغير الرسمى، فعلى سبيل المثال يمكن أن نسأل الدارسين أو المتعلمين مباشـرة عـن طرقهم المفضلة فى التعلم وبيئات التعلم، بل ونستطيع ان نلاحظ ما يفضله المـتعلمون. وقـد أعـد الباحثون مقاييس متعددة – تباينت فى خلفيتها النظرية – لقياس وتشخيص أساليب التعلم (Canfield & Lafferty, 1974; Dunn and Dunn 1981 . Kolb,1984)

بـــيد أنــــه لـــسوء الطالع فإن مفهوم أسلوب التعلم تجاور معه مفهومين آخرين هما أسلوب التفكير thinking style والأسلوب المعرفى cognitive style شاع استخدامهما أيــضاً فـــى التـــراث الـــسيكولوجى مما تسبب فى بعض الخلط وعدم التحديد الدقيق لدى مـــستخدميها، الأمـــر الذى قاد فريق من الباحثين إلى مناهضة فكرة الأساليب فى مجملها، ربما لعدم مقدرة القائمين على دراسة الأساليب إظهار الحدود الفاصلة بينها.

و بالمـــراجعة المتأنـــية لتاريخ علم النفس العلمى يتضح أن مفهوم الأسلوب style ظهـــر كبارامتر مستعرض فى الشخصية يأخذ من أبعادها أو سماتها المعرفية والوجدانية والفـــسيولوجية مقادير أو أوزان متباينة تتباين معها تلك الأساليب فى توجهاتها وما تدعى قياســـه. فعندما تتجه تلك الطرق المستقرة نسبياً نحو التركيز والاهتمام على كيفية إدراك وتجهز وتفاعل واتصال الفرد مع بيئة التعلم تصبح أساليب فى التعلم learning styles . أما عندما يمثل الأسلوب النمط السائد لدى المتعلم من حيث الإدراك أو التفكير أو التذكر، أو حـــل المشكلات صار الحديث عن أسلوب معرفى cognitive style . وعندما يصبح جوهـــر الاهـــتمام علـــى الفروق المنتظمة لدى الفرد المتعلم فى توظيف المعرفة والفهم يوصف الأداء عندها بأنه أسلوب فى التفكير.

وبـــذا يمكـــن تصور المفاهيم الثلاثة كدوائر متحدة المركز تبدأ من الداخل بأساليب التفكيـــر ، فالأســـاليب المعرفية، ثم أساليب التعلم. إذ عندما يصبح التوجه النفسى داخلى بدرجة اكبر نحو توظيف الخبرة والمعرفة والفهم perception and cognitions عندها يـــصف أداء الفـــرد أساليب التفكير. وعندما يتجه الفرد نحو توظيف بيئة التعلم – بدرجة أكبـــر – فى ضوء خبراته ومعارفه، عندها يعبر أداء الفرد عن أساليب فى التعلم، فى حين تحتل الأساليب المعرفية موقعاً وسطاً بينهما، كما هو موضح بالشكل (١)



شكل (١) يوضح التصور المقترح للأساليب

والمتتــبع للدراســـات التــى أجــراها مسيك ومعاونوه (١٩٧٦) يجد أن الأسلوب المعرفــى يوصــف كعادة لتجهز ومعالجة المعلومات، وتركز اهتمام الباحثين فيها حول كيفــية تشفير المتعلمين للمعلومات وكيفية تفسير تلك الرموز من خلال عمليات أولية مثل التــشفير الانتقائــى Selective encoding والتوفــيق الانتقائى بين تلك التشفيرات مع المعــرفة المختــزنة selective combination وعملية المقارنة الانتقائية Selective comparison . (Sternberg, 1986)

وبــذا تمثل الأساليب المعرفية النظام المعرفى المميز للفرد أى شكل Form الأداء العقلــى المعرفى (لطفى عبد الباسط إبراهيم، ١٩٩٤). ولقد قدم كاجان (١٩٦٣) وميسك ومعاونــه (١٩٨٤) عــدداً مــن تلك الأساليب تجاوزت (٢٠) أسلوباً اشتقت من الأبحاث التجــريبية وهــى مــن الناحية النظرية مستقلة عن بعضها البعض، إلا أن بعضها أكثر وضوحاً من الأخرى وأهم تلك الأساليب على المستوى البحثى أو التطبيقى:

- الاعتماد –الإستقلال عن المجال الإدراكى -Field dependence VS. independence
- التبسيط– التعقيد المعرفى - Cognitive simplicity VS. Cognitive complexity
- المخاطرة – الحذر -Risktaking- cautiousness
- الاندفاع– التروى المعرفى –Impulsivity – Reflectivity
- التسوية – الإبراز -Leveling – Sharping
- تحمل الغموض مقابل الخبرات غير المتوقعة -Tolerance for ambiguous – unrealistic Experience
- البأورة – الفحص(المسح) -Focusing – scanning
- الانطلاق مقابل التقيد -Inclusiveness – Exclusiveness
- الضبط المرن مقابل الضبط الضيق -Flexible control – constricted control

(فى : عبد العال عجوة ، ١٩٨٩)

وســعت دراسات الأساليب المعرفية إلى تقديم تصور حول كيف يؤدى المتعلم مهام الــتعلم النموذجية مثل "التذكر، الانتقاء، المقارنة، البأورة، التأمل" ، ويفترض أن المعرفة بــتلك الأســاليب يــساعد كل من المعلم والمتعلم على اتخاذ قرارات أكثر إدراكاً ووعياً بالأنشطة التعليمية النافعة والمنتجة بدرجة عالية .

وعلــى الجانــب الأخر وفى إطار البحث عن أساليب للتفكير سعياً إلى التحقق من الطــرق التى يوظف بها المتعلم معرفته وينظمها ويسجلها ويختزنها فى الذاكرة، نجد أن أكثــر التــصنيفات شــيوعاً ما قدمه (Harrison & Barnson, 1982 ; Sternberg,

1986)ويعــد تصنيف هارسون أكثر شيوعاً فى البيئة المصرية، حيث قدم وصفاً لخمسة أساليب تفكير هى:

- الأســلوب التركيبــى The synthesis يركــز أصــحاب هذا الأسلوب على التغيير change والأفكار المجردة والافتراضات المتضمنة فيها.
- الأســلوب البنائــى Idealists يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى التطلع نحو المستقبل والعلاقات الاجتماعية ذات القيمة العملية.
- الأســلوب التحليلــى analysts يركــز أصحاب هذا الأسلوب على حل المشكلات بطريقة منهجية منطقية دقيقة آخذين فى الاعتبار كافة التفاصيل.
- الأســلوب الواقعــى فــى التفكير Realists يتجه أصحاب هذا الأسلوب إلى العملية والواقعــية معــاً فيركــزون على الزمان والمكان "هنا والآن" ويفضلون التعامل مع الحقائق.
- الأســلوب النفعــى Pragmatist يركــز أصــحاب هذا الأسلوب على المفيد والنافع والتفكير خطوة – خطوة وبذل الجهد من أجل تحقيق الاستفادة المباشرة والفورية.

وكمــا هو الحال بالنسبة للأساليب المعرفية، فإن أساليب التفكير – من وجهة نظر الباحثــين فــيها – تــساعد المعلــم علــى أن يكون أكثر تأثيراً وفعالية وتبسيطاً للمعرفة effective facilitator وبــات علــى المعلم أن يقدم مزيجاً من طرق التعليم تغطى تلك الأســاليب بما يساهم فى مساعدة المتعلم على تدعيم أساليبه المفضلة فى التفكير، وينعكس بدوره على تحقيق تعليم نافع ومنتج بل ويعزز من فرص نجاح المتعلم.

ويبدو أن الهدف التربوى الذى سعى إليه باحثو الأساليب المعرفية وأساليب التفكير هو ما سعى إليه الباحثون فى أساليب التعلم .

بــيد أن دراســات أساليب التعلم وما أسفرت عنه من نتائج وإجراءات وتوصيات قــادت إلــى عاصفة من النقد، وهو ما عبرت عنه صراحة (Curry, 1990) بأن هناك مشكلات عامة تكتنف نظرية أساليب التعلم أهمها:

١- الغموض الذى يعترى تعريف الأسلوب ذاته.
٢- ضعف صدق وثبات مقاييس الأساليب بصفة عامة.
٣- عــدم التحديد الدقيق للخصائص التى ينبغى أن يتصف بها المتعلم فى مواقف التعلم المختلفة.

بــل إن تلــك الانتقادات زادت حدتها بعد ما انتشرت أفكار ونتائج نظرية معالجة المعلــومات حــيث أشارت(Grypsy Denzine .2007) هى الأخرى إلى أن فريقاً من

الباحثين فى علم النفس التربوى وأصحاب الاتجاه المعرفى المعاصر ينكرون أو يرفضون صراحة فكرة أساليب التعلم لعدة اعتبارات أهمها:

١- إن الأدلـــة التجـــريبية والمناقشات الفلسفية حول وظائف نصفى المخ والتى تعد أحد الركائـــز التى ارتكزت عليها فكرة أساليب التعلم، مازالت موضع جدل ولا يتجاوز فروق الأداء بينها عن كونه نتاج ممارسات تعليمية متنوعة*.

٢- إن اســتخدام المعلمـــين لمبدأ الفروق فى أساليب التعلم وتقديم الخدمات التعليمية فى ضـــوء هـــذه الفكرة الجذابة، يعرض فرص نجاح المتعلمين للخطر، على اعتبار أن مراجعة المعلم لتلك الأساليب ومدى فعاليتها سوف يجعله يرتاب فى جدواها.

٣- إن اعتقاد المتعلمين بأنهم يمتلكون أساليب شخصية للتعلم يمكن أن تهدم عملية التعلم ذاتها بدلاً من تسهيل التعلم الشخصى.

وبـــرغم مـــنطقة هذه الاعتراضات من الوجهة النظرية على الأقل إلا أننا نرى أن محاولة التأييد أو الرفض المطلق لأى منها يصبح موضع جدل أيضاً إذ أن ما يتوفر لدينا من نتائج لدراسات سابقة لا يساعد على قبول أو دحض أى من تلك الافتراضات السابقة، فعلـــى ســـبيل المثال : رغم التشابه التشريحى لنصفى المخ الأيمن والأيسر – على سبيل المـــثال – إلا أن هـــناك اخـــتلافات وظيفية ومواضع بكلا النصفين أنشط وظيفياً مقارنة بمثيلاتها فى النصف الآخر. ورغم محاولة تدريب وتوظيف أحد النصفين (غير المسيطر) لكـــى يـــؤدى فـــى أدائه النصف الآخر ظلت الفروق بينهما قائمة وظلت السيادة النصفية قائمـــة، بـــل إن محاولة الدراسات تقديم خدمات تربوية وبرامج تعليمية سعياً إلى نمط من الأفراد يمكن أن نطلق عليه النمط المتكامل يوظف كلا النصفين بالتساوى لم تؤت ثمارها علـــى المستوى المطلوب بما يؤيد وجود نزعات فطرية للتعلم (لطفى عبد الباسط إبراهيم، ٢٠٠٠)

ومـــن الواضح أن مثل هذه الإنتقادات وغيرها ربما تقودنا على مراجعة ما أنتهت إليه دراسات اساليب التعلم وتقودنا إلى سؤال فحواه: هل أساليب التعلم فى ضوء ما يوجه لها من نقد باتت حقيقة أم وهم معرفى؟.

وبعيداً عن التوجهات المسبقة حول تلك الانتقادات والاعتراض على فكرة الأساليب بـــصفة عامة وأساليب التعلم بصفة خاصة نود أن نذكر بأن دراسات أساليب التعلم تحديداً ترتكز على ثلاثة أسس هى:

أ- أن هناك فروقاً فى عملية التعلم.

* يعرض الباحث للانتقادات على النحو الوارد فى المقالة مع مراعاة أن كل نقطة يزيدها عدد من الباحثين أشارت إليها "جسبيى دنزن"

ب- أن أسلوب الفرد فى التعلم ثابت عبر المهام والمواقف وعبر الزمن.
جـ- من الممكن قياس أسلوب التعلم بطريقة فعالة.

وبمراجعة تلك الأسس نجد أنه لا خلاف بين الباحثين على افتراض أن هناك فروقاً فردية فى عملية التعلم ولكن فى ضوء مجموعة من العوامل أكثر من اختزالها فى أسلوب للتعلم كما يعتقد أصحاب هذه الدراسات، حيث قدم أصحاب الاتجاه المعرفى و تجهيز المعلومات قائمة بمصادر الفروق الفردية فى الأداء وهى:

- سعة الذاكرة العاملة Working memory capacity
- المعرفة القبلية Prior knowledge*
- الممارسة والخبرة السابقة Previous practice
- مستوى المهارة فى المجال المعرفى.
- المقدرة على تثبيط أو عدم تنشيط المعلومات غير المرتبطة بالموقف المشكل "موضوع التعلم" .
- مستوى فعالية الذات Level of self-efficacy
- العوامل الدافعة للتحصيل. (لطفى عبد الباسط إبراهيم، ١٩٩٨)

ومن هنا يمكن القول بأن التعلم والأداء المعرفى بصفة عامة ليس محكوماً بمتغير وحيد كأساليب التعلم، بل نتاج مجموعة العوامل التى انتهى إليها باحثو تجهيز المعلومات. وبدلا من الترويج والاعتماد على فكرة فطرية الأساليب وسيادة تفضيلات محددة للتعلم وتصنيف المتعلمين إلى متعلم "بصرى أو سمعى أو لمسى" على المعلمين والمشتغلين بالتربية أن يتعرفوا على تلك التفضيلات واعتبارها أحد العوامل التى يمكن أن تشملها قائمة مصادر الفروق التى قدمها أصحاب معالجة المعلومات. وبذا نحدث نوعاً من التكامل بين الفريقين. ويصبح على أصحاب معالجة المعلومات أن يتجاوزوا رفض فكرة أساليب التعلم هذه، ويركزوا على مصادر الفروق فى صعوبة المهمة وكيفية تشفير وتخزين واسترجاع المعلومات، وإن استراتيجية الأداء أسيرة للمحتوى المعرفى، وهذا لا يمنع بالطبع – من وجهة نظرنا- أن تتجاوز استراتيجية الأداء الموقف لمواقف مشابهة تقتضى خلالها، بعض التعديل فى مسار عمليات الحل. ويظل الإطار العام لها قائماً، ربما إلى الحد الذى نطلق عليه أسلوب فى تجهيز المعلوماتProcessing style

وفى إطار محاولة التوفيق بين وجهتى نظر أصحاب أساليب التعلم وتجهيز المعلومات – عمليا – يمكن القول بأنه إذا سعى المعلم أن يقدم مفهوما أو مهمة ما على افتراض أو اعتقاد بأن المتعلمين بصريين فى أسلوبهم للتعلم ويتخذ من استراتيجية الكتابة

* يقصد بالمعرفة المسبقة فى دراسة هذا الاتجاه المعرفة بعمليات واستراتيجيات الأداء وما وراء الأداء المعرفى (الباحث)

علـــى الـــسبورة ســـبيلاً واضـــحاً لعرض المعلومات، وجب أن تتجه رؤية باحثى تجهيز المعلومات نحو التفسير الأعمق ، وتركز على مصادر فروق الأداء سالفة الذكر، وتصبح لمعـــرفة الفـــرد المـــسبقة عن المفهوم المقدم دوراً رئيسياً، فإن كانت معرفة الفرد السابقة والمختـــزنة بـــسيطة ومخططه المعرفى سطحى، فمن المتوقع أن يستفيد الفرد من الكتابة والـــشرح علـــى السبورة Visual Learner والعكس، عندها تصبح استفادة المتعلم هنا تـــرجع لمعلـــوماته المختزنة و لمصادر فروق الأداء التى سبق الاشارة اليها٠ وعلى هذا فإنـــنا نعـــتقد بـــأن الاعتـــراض على أصحاب أساليب التعلم مقبولاً، إن تصوروا أن فكرة الأســـاليب هـــذه بمفردها تفسر كيفية حدوث التعلم، أنها لا تتجاوز وصفاً لشكل الأداء – وصـــف ســـطحى– فـــى بعض المواقف دون غيرها وليست توصيفاً جيداً كما ينبغى أن يفضله أو لا يفضله المتعلم. إن ما تقدمه مقاييس أساليب التعلم لا يعدو توزيع للأفراد على مقياس، فى حين تقدم دراسات تجهيز المعلومات وصفاً أكثر عمقاً وفهماً للعمليات الأولية المتـــضمنة فى الأداء وكيفية توافقها ودرجة اعتمادها على متغيرات الفرد والموقف، فإذا سعى الباحثون لإجراء مقابلة بين كلا الاتجاهين سوف يبدو أن هناك خلافاً حاداً لا محالة.

إن نظـــرة متأنية لتاريخ البحث فى أساليب التعلم يؤكد ما نذهب إليه، حيث نجد أن أغلـــب المقايـــيس التـــى قـــدمها الباحثون واشهرها Learner style VAK الذى قدمها (Dunn & Dunn, 1985; Smider, 1990) تعـــتمد فـــى جوهرها على مدى استخدام المـــتعلم تلقائـــياً لحواســـه الأساســـية فى التعلم "الرؤية – السمع – الحركة/اللمس"، حيث يفترض أن المتعلمين صغار السن فى مرحلة الطفولة المبكرة Kindergarden يفضلون أن تقـــدم لهم المعلومات الجديدة بأسلوب حسى، فى حين يفضل أن تقدم لهم المعلومات فى العمـــر (٤ – ١٠) ســـنوات بصرياً بعدها يفضل أن تقدم المعلومات سمعياً حتى المرحلة الجامعية من خلال المحاضرات وهو افتراض مقبول نسبياً ، بيد أنه يجب ألا يفهم من هذا أن هـــناك تفوقاً لأسلوب ما أو أكثر فى موقف ما دون غيره. إذ ربما يفضل المتعلم ذاته أســـلوب آخـــر فى تعلم مهمة أخرى ويجرى توافقاً لأساليب أخرى فى التعلم تتباين بتباين المهـــام وبيـــئة الـــتعلم، عندها يجب على المعلمين تقديم المعرفة بالأساليب الثلاثة لإتاحة الفـــرص أمام الجميع. ولذا يبدو أن هناك قصوراً لدى البعض فى فهم دور وأهمية أساليب الـــتعلم لأن اختـــزال الأداء المعرفـــى فى أساليب للتعلم يعد من قبيل الوهم المعرفى، إن دورها لا يتجاوز معرفة طريقة التعلم المفضلة لمتعلم ما فى موقف ما، ولا ينبغى علينا أن نصّنف أى مجتمع تربوى إلى فئات "بصرى – سمعى – حسى".

إن نظرة أخيرة للمدارس الفكرية التى أفرزت أساليب التعلم نجدها أنبثقت من ثلاثة اتجاهات:

١- شـكل الإدراك أو الـشكلية الإدراكية Perceptual modality ، وهو اتجاه يركز علـى رد الفعـل البيولوجى لمؤثرات البيئة الطبيعية، إنها الطريقة التى يستجيب بها الفرد للمعلومات معتمداً على حواسه الأساسية.

٢- نماذج الشخصية Personality models ، هى الطرق التى نتفاعل بها مع ما يحيط بـنا، فكل منا يفضل طرقاً متسقة ومتمايزة لاستقبالٍ وتنظيم والاحتفاظ بالمعلومات، أنهـا بمثابة الأنا داخلنا، فالشخص المبسط – مثلاً – هو الذى يوجه اهتمامه مباشرة نحـو العـالم الخارجـى (الناس والأشياء)، فى حين يوجه المنطوى عالمه الداخلى للمفاهيم والأفكار ، وهنا تتحدد مصادر الطاقة النفسية للفرد إما داخلياً أو خارجياً.

٣- معالجـة المعلـومات Information processing ، اتجـاه يميز بين الطرق التى يفكـر، يحل، يتذكر بها الفرد المعلومات، إنها تمثل الطرق والعمليات التى يعمل أو يتعامل بها العقل مع المعلومات.

ومـن ثم أتصور أن أساليب التعلم لم تكن بديلاً لأى من هذه الاتجاهات وليس من الإنصاف أن ندخلها فى مقارنة تتجاوز نطاق ما سعت إليه. ومن الضرورى أن نسلم بأن تلـك الأسـاليب لا تتجاوز وصف شكل الأداء الأمثل فى موقف ما. وربما يكون الأكثر أهمـية هو محاولة تقديم بيئات تعليمية تقدم فيها المعرفة بطرق متنوعة بعيداً عن أسلوب محـدد ينبغـى الالتزام به، لأن ذلك من شأنه أن يبقى على اهتمام المتعلم ويعزز من ذاته وقدراتـه بـل وعـندها سـوف يستقبل المتعلم المعرفة بأسهل الطرق ملاءمة له. وعلى المعلمـين والباحثين أن يركزوا جهدهم على ما أسفر عنه اتجاه تجهز ومعالجة المعلومات مـن تقيـيم للمعرفة المسبقة للمتعلم ، أى المعرفة بعمليات واستراتيجيات التعلم، والدور الـذى تلعبه عمليات الأداء، والوعى بما وراء المعرفة فى مجال التعلم. وفى ذات الوقت وجـب علـى المعلمـين أيضاً أن ينتقوا بعناية كافة الأنشطة التربوية التى لا تعمل على تحـسين الذكاءات المتعددة فحسب بل ينبغى أن تتفق بصورة واقعية على المادة المتعلمة، فهدفنا التربوى يكمن فى السعى نحو تحسين ما يتم تعلمه وليس الإنقاص منه.

المراجع

- عـبد العـال حامد عجوة (١٩٨٩) الأساليب المعرفية وعلاقتها بمتغيرات الشخصية (دراسة عاملية)، دكتوراه "غير منشورة"، كلية التربية – جامعة المنوفية.

- لطفـى عـبد الباسـط إبـراهيم (٢٠٠٠) دراسـة فى الفروق الوظيفية بين النصفين الكرويين عند أداء عدد من المهام اللفظية والمكانية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، العدد (٤٣)، إبريل.

- ـــــــــــ (١٩٩٤) تحليل أداء مهام التدوير العقلى: دراسة للقدرة المكانية، مجلة البحوث التربوية – كلية التربية – جامعة المنوفية.

- ـــــــــــــــــ (١٩٩٨) الذاكرة العاملة وبعض محددات الأداء العقلى المعرفى، مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس.

- ـــــــــــــــــ (٢٠٠٧) الأداء المعرفى والذكاء الاصطناعى، الأنجلو المصرية – القاهرة.

- Kolb, D. A. (1984) Experiential learning as a source of learning and development. Englewood Cliffs. N. J: Prentice Hall.

- Dunn, R. & Dunn, K. (1981) Teaching students through their individual learning style, Reston publishing company, Inc.

- Gardener, H. (1983) Frames of mind: the theory of multiple Intelligences, N.Y. Basic Book.

- Gardener, H. (1999) Intelligence reframed Multiple Intelligence for the 21st century. N.Y. Basic Books.

- Harrison & Bramson, R. (1982) Style of thinking: strategies of asking questions, making decision and solving problem, N. Y. Anchor, Press.

- Sternberg. R. (1986) Toward a unified theory of Human reasoning, Intelligence, Vol. 16, PP. 281-314.

Web sites:

- http://www.coe.uga.edu/epltt html Multiple Intelligences and learning styles.

- http:www.multi-intell.com/ eight ways of knowing exploring the multiple intelligences .

- http://www.nwlink.com/ done!ark/hrd/ learning styles. Html: VAK learning styles.

- http://www.home.twcny.rr.com/hiemstra/learnsty.html : Jearming style differences

- http://jam.ucc.man-deu/~dlk/learn.styles.html : the existance learning style.